

# **APLICACIONES PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LA CLASE DE ELE. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN JAPÓN.**

Daniel QUINTERO GARCÍA  
quintero@icu.ac.jp

## Introducción

Ser buen lector significa, entre otras cosas, conocer y saber usar adecuadamente algunas estrategias de lectura. En cualquier nivel educativo existen lectores potencialmente buenos que se beneficiarían si las pudieran conocer y emplear en sus lecturas, tanto en su lengua materna como en una L2. El docente de ELE no puede ignorar este hecho y por lo tanto es necesario que se plantee cómo mejorar la capacidad lectora de sus estudiantes.

El propósito de este artículo es 1) hacer una breve reflexión sobre la complicada naturaleza de la lectura desde el punto de vista cognitivo; 2) alertar sobre la necesidad del desarrollo de las estrategias que faciliten la lectura en ELE en Japón, y por último 3) proponer una secuencia de actividades que tengan como objetivo la interiorización de algunas de estas estrategias por considerarse fundamentales para la lectura adecuada de textos ELE de nivel intermedio, especialmente en el contexto educativo universitario en Japón.

### 1. Los procesos cognitivos de la lectura

En Japón, tras la renovación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, la metodología de lenguas está pasando de una instrucción explícita de la gramática y la traducción a una metodología más comunicativa. Sin embargo, la clase de lectura en Japón está diseñada por lo general a partir de una metodología tradicional porque “se le ha prestado más importancia a otras habilidades como la comprensión y expresión orales” (Maiko, 2007, p. 2).

Como veremos a continuación, la comprensión lectora no es una habilidad que se pueda mejorar con los métodos tradicionales mencionados. Esto es así porque el proceso de lectura no es nada sencillo. Grabe (2009) define la comprensión lectora como un combinado complejo de diez diferentes procesos cognitivos que pueden sintetizarse en la tabla 1:

Tabla 1: Diez procesos cognitivos que intervienen en la lectura

Proceso	Características
1. Rápido	Cuando se automatiza puede llegar a alcanzar una velocidad de unas 250 a 300 palabras por minuto.
2. Eficaz y coordinado	De reconocimiento de palabras rápido y automático, análisis sintáctico, formación de significados, estructura del texto, inferencia, evaluación crítica y conexión con el conocimiento previo del lector.
3. De comprensión	De diversos contenidos.
4. De interacción	Entre los procesos cognitivos y entre el lector y el escritor.
5. Estratégico	De procesos y estrategias como anticipar información del texto, seleccionar información importante, organizar información, resumir información, comprobar la comprensión, reparar las lagunas de información y conectar el resultado de la lectura con el propósito del lector.
6. Flexible	Dado que el propósito de la lectura cambia según se logre o no la comprensión o el interés del lector varíe.
7. Con propósitos variados	1) Buscar información, 2) comprender rápidamente, 3) aprender, 4) integrar información, 5) evaluar, criticar o usar información, 6) tener una comprensión general del texto.
8. Evaluativo	De nuestra propia lectura y de la respuesta ante lo que leemos.
9. De aprendizaje	Per se o en combinación con la evaluación del texto.
10. Lingüístico	De conexiones grafémicas y fonéticas, reconocimiento de palabras, sintaxis, semántica, etc. en la lengua meta.

El mismo autor clasifica los procesos de lectura en dos subgrupos, procesos de lectura de nivel bajo y de nivel alto.

### 1.1 Procesos de lectura de nivel bajo

Forman parte de la memoria de trabajo e incluyen el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y la codificación de proposiciones semánticas.<sup>1</sup>

#### 1.1.1 Reconocimiento de palabras

Una lectura fluida es imposible sin el reconocimiento automático de un gran número de palabras. Para que se produzca el automatismo lector son necesarios tres requisitos: leer rápidamente, no poder dejar de leer y no poder hacer introspección del proceso de lectura. Al procesar palabras lo hacemos desde diversos niveles:

1) procesamiento ortográfico;

<sup>1</sup> La teoría cognitiva divide la memoria en dos: de largo alcance y de trabajo. La memoria de trabajo es fundamental para la lectura porque 1) incluye información que está abierta a un examen mental a través de la reflexión y la atención consciente; 2) incluye muchos procesos que no requieren mucha atención y 3) incluye la mayoría de los rutinas de procesos que pueden ser aplicados a esta información (Grabe, 2009, p. 33). Cuando terminamos de leer, la información que hemos obtenido desaparece de la memoria de trabajo; sin embargo, parte de esta información quedará almacenada en la memoria de largo alcance. Los dos tipos de memoria están comunicadas de esta manera y así es como aprendemos.

- 2) procesamiento fonológico previo al procesamiento semántico;
- 3) procesamiento semántico y sintáctico;
- 4) acceso léxico; y
- 5) procesamiento morfológico.

#### 1.1.2 Análisis sintáctico

Las estructuras básicas de significado no pueden ser descifradas sin el análisis sintáctico: predicado, posición del sujeto, objetos y otros complementos.

#### 1.1.3 Codificación de proposiciones semánticas

Cuando leemos en los dos niveles anteriores formamos unidades semánticas aproximadas a las frases y oraciones (Fender, 2001). Estas proposiciones activan otras zonas semánticas en la memoria de trabajo y de esta manera se configura el significado del texto.

#### 1.2 Procesos de lectura de nivel alto

Podemos mencionar tres tipos principales: modelo de texto de comprensión, modelo de situación de comprensión y habilidades que se encuentran en la memoria de trabajo.

##### 1.2.1 Modelo de texto de comprensión

Son los elementos activos de significado que ya están integrados a través de un *input* textual en la red de ideas.

##### 1.2.2 Modelo de situación de comprensión

Es la información personal que el lector aporta a la propia lectura. Los factores que influyen en el modelo de situación de comprensión son: el propósito del lector, la expectación de la tarea, la activación del género, historias anteriores similares, conocimiento general, evaluación de la importancia de la información, actitudes e inferencias hacia el autor, historia, género, episodios e inferencias necesarias para la interpretación del texto.

##### 1.2.3 Habilidades que se encuentran en la memoria de trabajo

Según Grabe (2009, p. 39) estas habilidades constituyen un pilar fundamental en la lectura y un enlace a las estrategias de lectura que estudiaremos más adelante. Se pueden resumir en las siguientes habilidades:

- 1) procesos de atención;
- 2) establecimiento de objetivos;
- 3) uso de estrategias;

- 4) conciencia metacognitiva;
- 5) conciencia metalingüística; y
- 6) monitoreo de la comprensión.

Los procesos de atención son mecanismos cognitivos que intervienen decisivamente en la comprensión lectora. Consisten en la respuesta a un objetivo de lectura, la aplicación apropiada de estrategias, la aplicación de la conciencia y la comprobación metacognitiva, la conexión con el conocimiento relacionado a la lectura y el apoyo de las inferencias para el procesamiento y la evaluación textual.

El establecimiento de objetivos es otro proceso cognitivo que ponemos en funcionamiento dependiendo del objetivo del lector. De este modo, este decidirá en qué información centrarse, el nivel de intensidad de sus esfuerzos y las estrategias de lectura que usará.

Las estrategias de lectura responden a la necesidad de alterar la procesación lectora, responder a los objetivos propuestos, ajustar la comprensión, comprender los posibles significados de palabras nuevas o completar una tarea de comprensión más eficazmente. El uso de estrategias indica que el texto es difícil o que los objetivos del lector no se están consiguiendo.

Con su conciencia metacognitiva, el lector puede determinar si la comprensión está ocurriendo, los objetivos se están cumpliendo o los recursos lingüísticos ayudan o no. Una conciencia metacognitiva desarrollada ayuda a controlar estratégicamente el proceso de lectura.

La conciencia metalingüística es una suma de habilidades para el aprendizaje de palabras. Estas habilidades abarcan el empleo del contexto para el reconocimiento de palabras desconocidas o semidesconocidas, el propio proceso de reconocimiento de palabras, la comprensión de definiciones nuevas, el reconocimiento de estructuras y categorías sintácticas, la fluidez lectora y la habilidad para descifrar ambigüedades léxicas y discursivas como el reconocimiento del género textual, la determinación de ideas centrales o el reconocimiento de patrones textuales del discurso.

La comprensión lectora es más difícil de monitorear que la interacción oral por diversos motivos: contiene información más densa, vocabulario menos común, presenta información que desconocemos o que contradice nuestra comprensión del estado de cosas, a veces presenta ideas descontextualizadas y generalmente requiere procesos de síntesis o evaluación que afectan la comprensión (Grabe, 2009, p. 30).

## 2. Aprendizaje de la lectura

Como adelantábamos al comienzo, los métodos tradicionales de enseñanza tan frecuentemente empleados en Japón en la clase de lectura no dan cuenta de los muchos procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora. Por lo tanto,

no resulta arriesgado afirmar que esta metodología de enseñanza no es la más apropiada.

## 2.1 Factores esenciales que intervienen en el aprendizaje de la lectura

Antes de centrarnos en el aprendizaje de las estrategias de lectura es conveniente reflexionar sobre los siguientes aspectos que son esenciales para la modulación adecuada de unidades didácticas que desarrollen la habilidad lectora de nuestros estudiantes.

### 2.1.1 Aprendizaje implícito y aprendizaje explícito

El aprendizaje implícito de la lectura implica el crecimiento de conocimiento asociativo y el aprendizaje tácito de los patrones coocurrentes de nuestro *input* (Kintsch, 1998), es decir: la repetición del *input*. El aprendizaje explícito implica atención consciente a las destrezas o al conocimiento lingüístico. Necesitamos practicar este aprendizaje para almacenar y fijar la información en la memoria de largo alcance y en la memoria episódica (Baddeley, 2006). La información aprendida explícitamente es frágil y temporal, por eso necesitamos una repetición del *input*.

### 2.1.2 La atención

La atención lectora incluye una serie de procesos como estar alerta, orientación, selección, registro preconsciente o facilitación que apoye el aprendizaje explícito. A través de la atención, la información registrada pasa a la memoria episódica.

### 2.1.3 La inferencia

La inferencia lectora supone integrar la nueva información con el conocimiento anterior, interpretar y situar información descontextualizada, sintetizar información, evaluar la información de acuerdo con el objetivo y la actitud del lector y, por último, comprender información que puede ser conceptualmente diferente a las expectativas anteriores a la lectura.

### 2.1.4 El contexto

Durante la lectura, el contexto ayuda poco en condiciones normales a la identificación de palabras (Perfetti, 1999); sin embargo, es útil cuando el lector encuentra dificultades en la lectura y debe disminuir su ritmo. Con todo, la identificación de palabras por el contexto no es precisa y necesita confirmación (Gough & Wren, 1999). Aplicado al aprendizaje de comprensión lectora cuenta con las siguientes características:

Características positivas:

- 1) Desarrolla el modelo textual de comprensión y el modelo situacional de interpretación.
- 2) Ayuda el reconocimiento de palabras.
- 3) Ayuda a aclarar ambigüedades de palabras.
- 4) Ofrece información para comprender un texto difícil.
- 5) Ayuda a darse cuenta de nuevas palabras y a establecer un marco de significados.
- 6) Ayuda a desarrollar el vocabulario.

Características negativas:

- 1) No es el método natural para reconocer palabras conocidas en una lectura fluida.
- 2) Toma más tiempo usar el contexto para reconocer palabras que una lectura visual básica.
- 3) Es usado por los lectores con poca habilidad lectora.
- 4) Requiere conocer las palabras que están en el contexto.

#### 2.1.5 El conocimiento previo

Una buena comprensión se alcanza a través de la interacción íntegra de la información extraída de un texto y el conocimiento previo o memoria del lector (Koda, 2007, p. 4). En una L2 el conocimiento previo cultural es muy importante (Alderson, 2000) y su instrucción explícita puede facilitar la lectura en L2 (Floyd & Carrell, 1987).

#### 2.1.6 Teoría de la categorización y el esquema

Según esta teoría, al leer, el lector encuentra información repetida y extrae los rasgos comunes que traduce en categorías y conceptualizaciones (Grabe, 2009, p. 76). Cada palabra activa un concepto y este a su vez activa un esquema que ha sido previamente guardado en la memoria de largo alcance que se reconstruye con cada información relevante.

#### 2.1.7 Propósito de lectura

Existen seis propósitos de lectura diferentes que activan a su vez diferentes estrategias y tipos de lectura. A saber:

- 1) Leer para buscar información. Usamos dos tipos de lectura: *scanning* y *skimming*.<sup>2</sup>
- 2) Leer para comprender rápidamente o *skimming*.
- 3) Leer para aprender. Este tipo de lectura es más lenta y en ella se establece una conexión del contenido del texto con el conocimiento previo del lector.
- 4) Leer para integrar información que se sintetiza con la diversidad de lectura.

---

<sup>2</sup> Lecturas para identificar una forma gráfica específica y para comprender un texto rápida y simplemente.

5) Leer para evaluar, criticar o usar información. Requiere hacer juicios de valor sobre qué es más importante, persuasivo, etc. en un texto. En este tipo de lectura establecemos relaciones intertextuales con el conocimiento previo y nuestras creencias, hacemos inferencias y reinterpretaciones según el propósito de lectura.

6) Leer para tener una comprensión general del texto. Este tipo de lectura parece fácil a un lector de L1 porque ha dedicado y sigue dedicando muchas horas a la lectura consciente e inconsciente; sin embargo, este tipo de lectura implica mucha complejidad para un lector de L2.

## 2.2 Modelos de lectura

Cinco modelos de lectura dan cuenta de los procesos cognitivos mencionados hasta ahora:

### 2.2.1 Conexionismo

La comprensión se realiza desde pequeños trozos de información que se combinan en redes masivas paralelas como una red neuronal. La repetición de la información hace que las redes se fortalezcan y en consecuencia el aprendizaje.

### 2.2.2: Modelo metafórico o interactivo

Este modelo de lectura propone una interacción de lectura desde arriba hacia abajo y desde abajo hacia arriba.

### 2.2.3 Modelo de construcción-integración

El lector genera información desde el texto, la información se consolida a través de una representación coherente que se integra al modelo textual. La red de integración es la base para el modelo textual y el modelo de interpretación del lector (Kintsch, 1988).

### 2.2.4 Marco de construcción estructural

Según este modelo, las diferencias individuales en la comprensión lectora se pueden atribuir a los siguientes procesos: 1) establecer un fundamento, 2) mapearlo, 3) cambiarlo, 4) suprimir información y 5) aumentar información. Este modelo explica por qué el lector débil tiene dificultad para mantener la coherencia y carece de suficientes mecanismos de supresión (Gernsbacher, 1990).

### 2.2.5 Modelo del paisaje

Este modelo enfatiza el proceso del discurso sobre el reconocimiento de palabras. De ahí que la tarea de lectura se interpreta como una construcción de la comprensión del lector para satisfacer su nivel estándar de coherencia (van der Broek, 1999).

### 2.3 Implicaciones en la lectura de L2

De la información anterior podemos fácilmente extraer que la lectura es un proceso de aprendizaje incremental. Las claves para una lectura fluida son: la exposición, la práctica, la frecuencia de las repeticiones y el desarrollo del automatismo lector.

El docente debe tener en cuenta además las dificultades adicionales que un lector tiene ante una L2. Estas dificultades pueden resumirse en la tabla 2.

Tabla 2: Dificultades adicionales en la lectura de una L2

Categoría	Descripción
Propósito de la lectura	Los lectores tanto en L1 como en L2 ajustan sus procesos y estrategias de lectura según el propósito de ésta (Horiba, 2000). El lector de una L2 debe ajustar el objetivo de la lectura ante problemas como nuevos conceptos, comprensión profunda, texto largo o gramática compleja.
Comprensión general	Las diferencias de lectura de comprensión general entre el lector de una L1 y una L2 se agudizan, especialmente porque en el lector de una L2 carece de la práctica que ya posee el lector de la L1.
Comprensión de la actividad	El lector de una L2 puede no realizar una actividad adecuadamente no por no comprender el texto sino por no comprender el objetivo de la actividad (Newman, Griffin, & Cole, 1989).
Monitorización de la comprensión	El lector de una L2 puede tener problemas para decidir si la comprensión del texto es la correcta. Para ello en clase deben enseñarse estrategias de lectura que permitan esta habilidad cognitiva en L2.

### 3. Estrategias de lectura

En referencia al aprendizaje de la comprensión lectora, Anderson (2000) propone su teoría cognitiva de aprendizaje ACT-R (*Adaptive Control of Thought-Rational*) cuyo objetivo final es alcanzar la fluidez lectora y llegar al aprendizaje autónomo. Desde su perspectiva, para crear un currículo para la clase de lectura debemos tener en consideración siete puntos: 1) el desarrollo de estrategias de lectura, 2) la necesidad de mucha práctica de lectura, 3) la importancia del tiempo en la tarea, 4) la integración de las subestrategias y subrutinas en el proceso de lectura, 5) la presentación de la nueva información como fase inicial de aprendizaje en la lectura, 6) el papel esencial en la automatización para alcanzar una habilidad fluida de lectura y 7) la influencia del

contexto social en el aprendizaje. Como vemos, el desarrollo de las estrategias de lectura no es más que uno de los siete pilares que propone el estudioso, sin embargo, puede ser un factor determinante para sostener un currículo coherente.

Psicólogos y educadores coinciden en que solo se aprende cuando la nueva información se integra en una estructura cognitiva ya existente. Como ya sabemos, estos esquemas están almacenados en nuestra memoria de largo alcance y las estrategias de lectura posibilitan su activación lo que hace más eficiente la lectura. Por lo tanto, es deber del docente hacer que sus estudiantes aprendan nuevas estrategias y/o sepan utilizarlas.

### 3.1 Estrategias y habilidades

Es importante hacer una distinción entre estrategias y habilidades de lectura porque por su propia naturaleza se confunden con frecuencia. De acuerdo con Paris, Wasik y Turner (1991, p. 611) las habilidades se refieren a las técnicas de procesamiento de información que son automáticas e inconscientes y que están circunscritas a la experiencia, práctica, suerte, etc. del lector. Las estrategias son acciones seleccionadas deliberadamente para alcanzar los objetivos deseados. Cuando una estrategia se automatiza, se convierte en una habilidad. En ELE es natural que el estudiante carezca de las habilidades necesarias para leer adecuadamente un texto, por esa razón es necesario crear un currículo en el que el aprendizaje y la práctica de estrategias de lectura sea unos de los objetivos principales.

### 3.2 Estrategias de lectura eficaces

Según el National Reading Panel (2000), las estrategias de lectura más eficaces son siete, a saber:

#### 3.2.1 Resumir

Mejora la comprensión general y ayuda a asociar información entre los distintos pasajes de la lectura (Armbrusher, Anderson, & Ordtertag, 1987).

#### 3.2.2 Elaborar preguntas concretas

Estimula la memoria relacionada con la información textual, la identificación de las ideas centrales y la precisión en la respuesta de preguntas (Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996).

#### 3.2.3 Responder preguntas

Estimula la memoria para la información textual y para encontrar respuestas (Trabasso & Bouchard, 2002). La interrogación elaborativa ayuda a reflexionar y se

aplica a textos particularmente difíciles porque agiliza la memoria textual, la capacidad de hacer inferencias y tener coherencia (Ozgungor y Guthrie, 2004).

### 3.2.4 Activar el conocimiento previo

Para activar el conocimiento previo del lector en una L2, es conveniente hacer este tipo de actividades antes y durante la lectura (Aebersold & Field, 1997): a) usar guías de lectura con textos más difíciles para forzar los vínculos con el conocimiento previo; b) presentar vocabulario clave o una idea clave del texto y hacer asociaciones relevantes; c) usar un mapeado semántico y hacer conexiones explícitas entre el conocimiento previo y los detalles específicos del texto, y d) escuchar las creencias de los estudiantes a través de algunas opiniones y comprobar si el texto las apoya (Grabe, 2009, pp. 81-82). Según Chen & Graves (1995), en una L2 dar guías de lectura es más efectivo que contar experiencias personales sobre el tema de la lectura.

### 3.2.5 Monitorear la comprensión

Además de estrategia de lectura, el monitoreo de la comprensión se considera un proceso metacognitivo que abarca otras estrategias: tener un objetivo para leer y ser consciente de él, reconocer la estructura textual, identificar información importante o principal, relacionar el texto con el conocimiento previo, reconocer la relevancia del texto con los objetivos de lectura, reconocer y atender dificultades, leer cuidadosamente y aclarar malinterpretaciones (Grabe, 2009, p. 211).

### 3.2.6 Concienciarse de la estructura textual

Esta estrategia incluye el reconocimiento y la atención de un buen número de sistemas marcadores del discurso: niveles de importancia de información del texto, títulos y subtítulos, selección de párrafos, conexiones correferenciales entre las ideas de un texto, relaciones desde la parte a otra parte y desde la parte al todo de la información textual, formas transitorias y palabras, signos y figuras para la organización de la información textual.<sup>3</sup>

### 3.2.7 Usar material y organizadores gráficos

Ayuda a comprender mejor la organización del texto y a discriminar la idea central y las ideas secundarias (Vacca, 2002). En una L2 sería conveniente incluir al menos tres estrategias que no se incluyen en el panel: hacer inferencias, la traducción mental y el uso del contexto para el reconocimiento de palabras.

---

<sup>3</sup> A saber: causa y efecto, problema y solución, comparación y contraste, descripción, clasificación, análisis, argumento y ejemplo, secuencia procedimental y orden cronológico (Armbrusher, Anderson, & Ostertag, 1987).

### 3.2.8 Hacer inferencias

De acuerdo con Yuill & Oakhill (1991), un buen lector se diferencia de un mal lector principalmente por ser capaz de hacer inferencias de diversa índole que dependen del conocimiento previo activado, vocabulario, estructura textual y monitoreo de la comprensión lectora. Es especialmente importante el proceso de referencia anafórica entre elementos durante la lectura (Pretorius, 2005).

### 3.2.9 Traducción mental

Estrategia específica de la L2: posibilita la comprensión específica de pasajes difíciles, particularmente entre estudiantes con poca habilidad lectora (Kern, 1994).

### 3.2.10 Uso del contexto para el reconocimiento de palabras

A pesar de tener una relación directa con la inferencia, preferimos incluir aparte el uso del contexto para reconocer palabras desconocidas o semidesconocidas por su rentabilidad en el aprendizaje de una L2.

## Conclusión

En el año 2009 comenzó la implantación de una nueva programación para las clases de lectura en ELE en la Universidad de Nanzan. La programación, inspirada por el profesor Abel Cárdenas y diseñada inicialmente por los profesores Lidia Sala Caja y Daniel Quintero García, entonces y en la actualidad tiene un doble objetivo: 1) a largo plazo: el desarrollo de las estrategias de lectura entre los estudiantes mediante la exposición y explicitación de estas durante un periodo de tiempo aproximado de entre 6 y 9 meses; y 2) a corto plazo: la comprensión general y detallada de los textos estudiados.

A partir de 2010 el curso fue revisado y en la actualidad continúa aplicándose con éxito en la Universidad de Nanzan y en ICU a pesar de que los dos grupos presentan características diferentes (véase tabla 3), siendo la más significativa que en ICU se estudia el español como segunda lengua extranjera y en Nanzan como primera. El programa piloto sigue siendo analizado y mejorado en ambas universidades.

De acuerdo con lo descrito hasta ahora, en la planificación de nuestros cursos de lectura y con referencia a las estrategias, proponemos un enfoque ecléctico de enseñanza que:

1) Es explícito, intensivo y extensivo y tiene como objetivo que los estudiantes puedan usar las estrategias de lectura de manera autónoma, creativa, apropiada y con habilidad. Para ello, las estrategias deben ser enseñadas a los estudiantes directamente durante un extenso periodo de tiempo como parte del currículo (Pressley & Woloshyn, 1995, p. 11).

Tabla 3: Características generales de los estudiantes de Nanzan e ICU

	NANZAN	ICU
Edad	20 años	20 años
Nacionalidad	Japoneses (100%)	Japoneses (80%), norteamericanos, ingleses, chinos, coreanos (20%)
Lugar de residencia	Chubu (90%)	Kanto (90%)
Lengua materna	Japonés	Japonés, inglés, chino, coreano
Exposición al español	2 años	1 año
Experiencia lectora en L2	2 años	2 años
Experiencia lectora en ELE	2 años	1 año

2) Tiene en cuenta que las estrategias que se ponen en funcionamiento durante una lectura de L2 incluyen estrategias que no suceden durante la lectura de una L1, como el empleo del contexto, la traducción mental, las transferencias de la L1 y las ventajas metacognitivas del discente de la L2. (Grabe, 2009, p. 208).

3) No olvida que los lectores no usan estrategias individuales sino estrategias múltiples. Así el lector de una L2 se beneficia más si se le instruye en el uso de varias estrategias a la vez (Pressley & Fingeret, 2007).

4) Toma en consideración que la mayoría de las lecturas están por encima del nivel gramatical del estudiante, y por lo tanto no propone un estudio gramatical extensivo sino selectivo con el objeto de asimilar en contexto los pasajes más determinantes del texto (Kern, 2000).

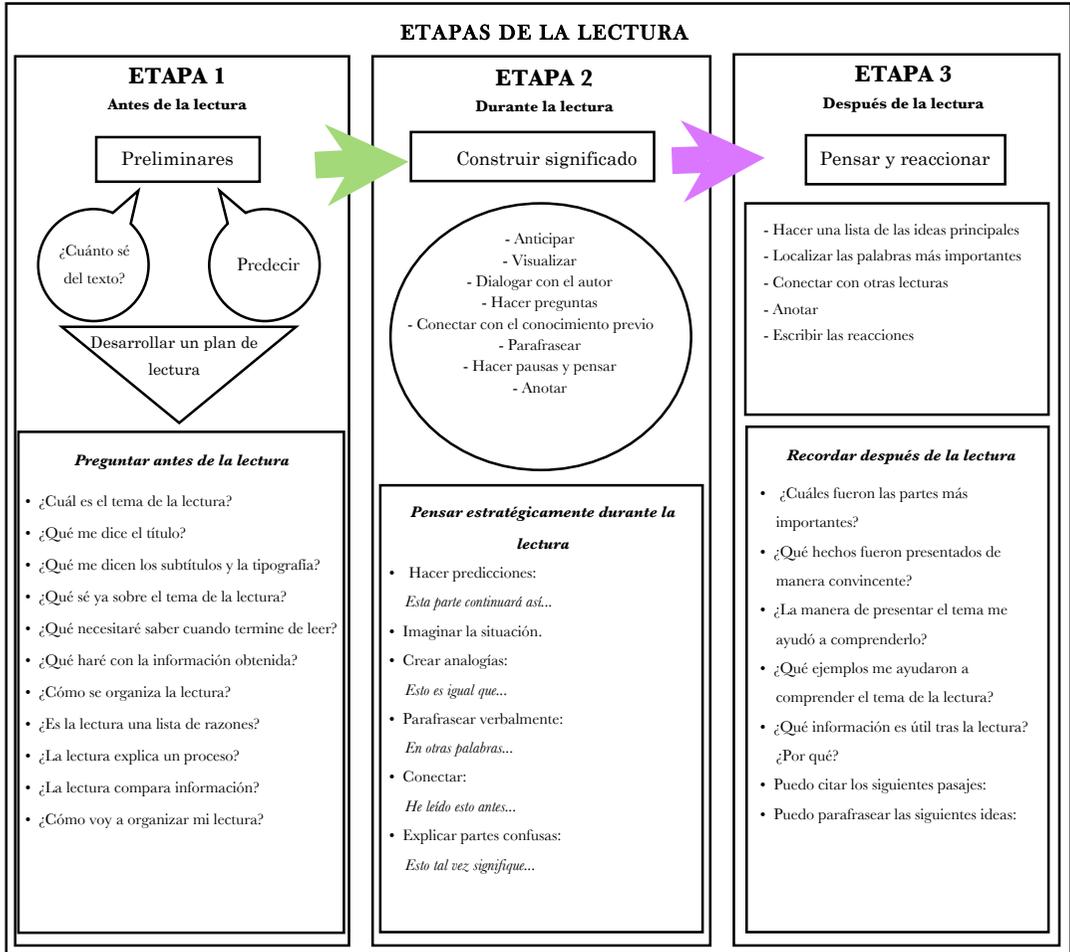
5) Incorpora una serie de estrategias específicas que son practicadas y aumentadas hasta conseguir que el lector interiorice unas diez o quince efectivas.

6) Recicla y usa continuamente un número limitado de estrategias durante un tiempo aproximado de un año de estudio (Grabe, 2009).

La siguiente tabla ilustra el esqueleto curricular de las unidades didácticas utilizadas en la actualidad en ICU.<sup>4</sup> Cada actividad está encuadrada en una de las tres etapas de lectura para facilitar el aprendizaje de las estrategias que subyacen a los procesos mentales de cada una (Aebersold & Field, 1997):

<sup>4</sup> Adaptación de la remodelación curricular del programa E.L.P. (*English Language Program*) por el Profesor Miguel Sosa de la Universidad Cristiana Internacional (no publicado).

Tabla 4: Etapas de la lectura



### Referencias bibliográficas

- Aebersold, J.A., & Field, M.L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. R. (2000). *Learning and memory. An integrated approach (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: John Wiley.
- Baddeley, A.D. (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Armbrusher, B., Anderson, T., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22, 331-346.

- Chen, H. C., & Graves, M. (1995). Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories. *TESOL Quarterly*, 29, 663-389.
- Fender, M. (2001). A Review of L1 and L2/ESL Word integration skills and the nature of L2/ESL word integration development involved in lower-level text processing. *Language Learning*, 51, 319-396.
- Floyd, P., & Carrell, P. (1987). Effects on EFL reading of teaching cultural content schemata. *Language Learning*, 37, 89-108.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Gough, P., & Wren, S. (1999). Constructing meaning: The role of decoding. En J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading* (pp. 59-78). Maiden, MA: Blackwell.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Horiba, Y. (2000). Reader control in reading; effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes*, 29, 223-267.
- Kern, R. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441-461.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A framework for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44.  
doi: 10.1111/0023-8333.101997010-i1
- Maiko, I. (2007). *EFL Reading strategies. Empirical studies and an instructional model*, Tokio: Shohakusha.
- National Reading Panel, (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *NIH Publication No. 00-4769*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone*. New York: Cambridge University Press.
- Ozgunor, S., & Guthrie, J. (2004). Interactions among elaborative interrogation, knowledge, and interest in the process of constructing knowledge from text. *Journal of Educational Psychology*, 96, 437-443.

- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. *En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research* (pp. 609–640). New York: Longman.
- Perfetti, C. (1999). Comprehending written language: A blueprint for the reader. *En C. Brown & P. Hagoort (Eds.), Neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford: Oxford University Press.
- Pressley M., & Fingeret, L. (2007). What we have learnt since the National Reading Panel. *En M. Pressley, A. Billman, K. Perry, K. Reffitt, & J. Reynolds (Eds.), Shaping literacy achievement* (pp. 216-245). New York: Guilford Press.
- Pressley M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children/s academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Pretorius, E. (2005). English as a second language learner differences in anaphoric resolution: Reading to learn in the academic context. *Applied Psycholinguistics*, 26, 512-539.
- Rosenshine, B. Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Sosa, M. (2006). Teaching organically: Helping students produce words and ideas that are alive. *Journal of the Faculty of Human and Social Sciences*, 784, 81-89.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend texts strategically. *En C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: Guilford Press.
- Vacca, R.T. (2002). Making a difference in adolescents' school lives: visible and invisible aspects of content area reading. *En A. E. Farstrup & S. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction* (pp. 184-204). Newark, DE: International Reading Association.
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and on-line construction of a memory representation. *En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.